

# Den entreprenörskapande skolan

## Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik

MAGNUS DAHLSTEDT

Institute for research on migration, ethnicity and society,  
Linköpings universitet

FREDRIK HERTZBERG

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

*Sammanfattning:* Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera de sätt på vilka idéer om entreprenörskap kommer till uttryck och iscensätts inom ramen för de satsningar på entreprenörskap som var vanliga i grundskola och gymnasium på 2000-talet. Denna utbildningspolitiska tendens sätts också i relation till den bredare politiska kontext inom vilken den växte fram. Med utgångspunkt i Michel Foucaults begrepp *governmentality* analyserar vi de olika former av styrning och fostran som kommer till uttryck inom entreprenörskapspedagogiken. Med mobiliseringen av entreprenörskap i skolan utmanas äldre utbildningspolitiska visioner om undervisningens mål och syfte. Nu framstår det som naturligt att betona kunskapernas och undervisningens värde för ekonomin. Hänsynen till den ekonomiska nyttan integreras med de andra lärandemålen. Ett exempel på detta är att löftet om en befrielse från den traditionella undervisningens hinder för den personliga utvecklingen går hand i hand med den ekonomiska nyttan.

Den här artikeln handlar om entreprenörskap i utbildningssammanhang och mer bestämt om det sätt på vilket idéer om entreprenörskap kommer till uttryck och iscensätts inom ramen för ett fenomen som under de senaste två decennierna fått allt större genomslag i det svenska utbildningslandskapet, nämligen *entreprenörskapspedagogik*. Även om vi tar vår utgångspunkt i Sverige kring millennieskiftet, går motsvarande processer att skönja i en rad andra länder. Strävan efter entreprenörskap är en bred, internationell utbildningspolitisk trend (Mahieu 2006).

Ett gemensamt drag är att entreprenörskap under de senaste decennierna beskrivits som allt viktigare att värna i den knivskarpa konkurrenssituation som råder i dagens globaliserade kunskapssamhälle. Sverige är i detta sammanhang inget undantag, argumentationen har i huvudsak varit densamma

som i andra länder. Skolan får i detta sammanhang en nyckelroll. Sedan 1990-talet har det i Sverige förts en diskussion om nödvändigheten av att skolan bidrar till att göra elever mer entreprenöriella, en linje som inte minst den borgerliga regeringen tydligt markerar 2009, vid en omarbetning av den då gällande läroplanen.

REGERINGEN ANSER att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. [...] Grunden för att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt läggs tidigt genom att till exempel flickors och pojkars nyfikenhet, kreativitet, självförtroende och förmåga att fatta beslut stimuleras. (Regeringskansliet 2009 s 9; versaler i original)

Entreprenören beskrivs här i ett visst ljus. Liksom i flera andra sammanhang ges entreprenören flera åtråvärda karakteristika, »nyfikenhet, kreativitet, självförtroende och förmåga att fatta beslut», entreprenören framstår som en samtida hjältefigur. Det är som om samhällets fortlevnad hänger på att elever skolas till entreprenörer, och anammar de egenskaper och förmågor som tillskrivs entreprenören.

Den gradvis ökade betoningen av entreprenörskap i utbildningssammanhang åskådliggör ett skifte i sättet att tänka om utbildningens roll i samhället och organisera utbildning, som ägt rum i Sverige liksom i en rad andra länder. Med utgångspunkt i Michel Foucaults begrepp *governmentality* analyserar vi i denna artikel policydokument inom utbildningspolitikens område, med fokus på frågan om entreprenörskap. Vi studerar de betydelser som knyts till begreppen *entreprenör* och *entreprenörskap* och motiven till varför skolan bör värna entreprenörskap. Hur beskrivs entreprenören som subjekt? Vilka egenskaper, kvalitéer och förmågor antas hon vara bärare av? Hur är det tänkt att detta subjekt ska skolas? Vilka olika tekniker sätts i bruk i namn av entreprenörskap? Hur motiveras satsningen på entreprenörskap i skolan?

Vi inleder artikeln med att presentera det teoretiska perspektiv som ligger till grund för vår analys. Därefter kontextualiserar vi i korthet frågan om entreprenörskap genom att skissartat beskriva de huvudsakliga utbildningspolitiska förändringar som ägt rum i Sverige under de senaste två decennierna. Mot bakgrund av dessa förändringar fördjupar vi oss därefter i frågan om entreprenörskap. Hur introduceras frågan, och hur motiveras satsningen på entreprenörskap i utbildningssammanhang? Hur skapas entreprenören som subjekt i policydokument? Avslutningsvis summerar vi våra viktigaste iakttagelser och pekar ut en möjlig riktning för en fortsatt bredare diskussion: vad säger sättet att förstå begreppet entreprenörskap och entreprenörskapets roll i utbildningssammanhang om pågående omvandlingar i styrningen av utbildning, individ och samhälle?

## TEORETISKT PERSPEKTIV

Utgångspunkten för denna artikel är begreppet *governmentality*, ett begrepp som utvecklats med utgångspunkt i Michel Foucaults teorier om maktens natur i det moderna samhället (Cruikshank 1999, Dean 1999, Rose 1999). I

varje samhälle, vid varje tid, etableras enligt Foucault (1980) bestämda *sanningsregimer* (»regimes of truth»), som anger ramarna för vad det till exempel innebär att vara medborgare. Vilka egenskaper, förmågor och karaktärsdrag en medborgare bör ha, och vilka moraliska förpliktelser som åligger denne.

Begreppet *governmentality* är en sammansättning av orden »govern» och »mentality» och beskriver en mer komplex form av styrning än den som vanligtvis avses med termen »government» (Rose 1999). En avgörande skillnad gentemot en konventionell förståelse är inte minst att de som utgör styrningens »objekt», exempelvis eleven, klienten eller medborgaren, inte ses som passiva måltavlor. Istället framhävs att styrningen i sig formar själva »objektet» eller »måltavlan» för styrningen. Begreppet *governmentality* fångar snarare »styrningens mentalitet», hur föreställningar, konventioner och tanke-system är relaterade till politiska procedurer och tekniker av olika slag (Dean 1999).

Utifrån ett sådant perspektiv kan innebörden av att vara en god medborgare ses som ett resultat av en bred repertoar av styrningstekniker, utspridda över hela det sociala fältet; »[m]edborgare föds inte; de skapas» (Cruikshank 1999 s 5). Bilden av det goda medborgarskapet växer fram i relation till en tänkt motsats, och det är just i mötet med denna motsats eller negativa referensgrupp som rådande medborgarskapsideal blir allra mest påtagliga. Skapandet av den goda medborgaren involverar också vitt skilda intressenter, system av kunskap, auktoritet och expertis. Enligt Foucault (2008a) utgår styrning inte med självklarhet från statsapparaten, som ett slags maktens självklara centrum. Styrning utgörs snarare av en bred och mångfaldig repertoar av teknologier som opererar överallt, i hela samhället.

Maktutövning är produktiv, men samtidigt begränsande. Foucault (2008b) gör en distinktion mellan *maktteknologier* (»technologies of power») och *jag-teknologier* (»technologies of the self»). Medan maktteknologier »reglerar enskilda människors uppträdande och tar dem i anspråk för särskilda ändamål eller undertrycker dem» (Foucault 2008b s 263), så handlar jag-teknologier om människors självblivande, skapande av sig själva som medborgare. Dessa tekniker:

gör det möjligt för enskilda människor att av egen kraft eller med andras hjälp genomföra ett visst antal ingrepp på sina egna kroppar och själar och tankar, sitt eget uppträdande och sätt att vara – och på så sätt omvandla sig själva i syfte att uppnå ett visst tillstånd av lycka, renhet, vishet, fulländning eller odödlighet. (Foucault 2008b s 263)

Frågan om hur morgondagens goda medborgare skapas återkommer ständigt. I Foucaults spår menar Nikolas Rose (1995 s 57) att vi idag lever i ett »avancerat liberalt samhälle», där det finns en övergripande strävan efter att i det längsta:

styra utan att styra samhället, det vill säga genom autonoma aktörers reglerade och beräkneliga val – medborgare, konsumenter, föräldrar, anställda, företagsledare, investorer. (Rose 1995 s 57)

Enligt Rose innebär styrning i detta avancerat liberala samhälle ständigt skapande av aktiva, ansvarstagande subjekt (»responsibilization»), vilka är ansvariga för att staka ut hela sin livsbana – inklusive utbildning och arbete, politik och boende, familj och fritid. Allt med utgångspunkt i sina egna ideal, förutsättningar och ambitioner.

I den här artikeln lägger vi oss nära den forskningsinriktning som försökt tillämpa begreppet *governmentality* på frågor om lärande och utbildning (Hultqvist & Petersson 2000, Fejes & Nicoll 2008, Popkewitz & Brennan 1997, Popkewitz 2008). Skolan är en av de många domäner där denna ständigt pågående formering eller fostran av »goda medborgare» äger rum (Popkewitz 2008). Skolan är en viktig arena i samhällsbygget, och den kan – utifrån ett foucauldianskt perspektiv – ses som knutpunkt för allehanda makttekniker och relationer, som involverar en rad olika aktörer, i såväl som utanför skolan.

Fostran i skolans regi, liksom i andra former, bygger på ett mer eller mindre starkt inslag av normalisering, där vissa förmågor eller karakteristika lyfts fram som goda, önskvärda och eftersträvansvärda, i relation till andra, som framställs som ofullbordade, problematiska och i behov av »omskolning» (Popkewitz & Brennan 1997). Vad gäller fostran i dagens skola, påpekar Kenneth Hultqvist och Kenneth Petersson (2000 s 503) att de läroprocesser som äger rum inom skolans domäner:

både förutsätter och önskar iscensätta lärare och andra grupper av medborgare som aktiva, självstyrande och engagerade människor som både vill och förmår genomföra det som förväntas av dem och som de egentligen – innerst inne – förväntar sig själva.

Med andra ord är det en speciell typ av medborgare som skolan tar sig för att fostra, forma och anpassa till det avancerat liberala samhällets villkor och förväntningar. En medborgare som är flexibel, anpassningsbar och ansvarstagande.

Om skolan tidigare i historien utgjorde en starkt disciplinerande kraft där elever i hög grad formats till medborgare genom en rad disciplinerande tekniker, har inslaget av det Foucault kallar *jag-teknologier* blivit allt mer framträdande i skolans vardag. Allt mer uppmärksamhet har, i synnerhet under de senaste decennierna, kommit att ägnas åt att motivera eleverna, stärka deras självtillit och vilja till att ta egna initiativ (Hultqvist & Petersson 2000).

## UTBILDNINGSPOLITISKT SYSTEMSKIFTE

Det svenska utbildningsväsendet har under efterkrigstiden genomgått stora förändringar. Utbildning var en av hörnpelarna i »den svenska modellen», den socialdemokratiskt orienterade välfärdsmodell som växte fram i Sverige efter det andra världskriget (Esping-Andersen 1990, Rothstein 1986). Inom ramen för denna modell sågs utbildning som en kollektiv nytthet (»public good»), en grundläggande social rättighet (Englund 1993). Utbildningssystemet vilade på principer som icke-segregering, social utjämning, jämlikhet, generell medborgarkompetens och offentligt utbildningsansvar (Schüllerqvist 1995). Det

övergripande målet med de utbildningspolitiska satsningar som gjordes inom den svenska modellen var att gradvis utjämna sociala och ekonomiska klyftor och på så sätt motverka kapitalismens mest polariserande effekter (Lindensjö & Lundgren 2000).

I slutet av 1980-talet börjar dock synen på utbildningens roll i svensk politik förändras. Svensk utbildningspolitik förskjuts gradvis från synen på skolan som »public good» till »private good», ett allt mer marknadsorienterat synsätt som lägger större fokus på individuell valfrihet, föräldraansvar för utbildningen, decentralisering, effektivitet och konkurrens samt individuell kompetensutveckling som vägledande principer för hur skolan bör styras (Englund 1993). En ökad betoning av principen om valfrihet är ett centralt inslag i det utbildningspolitiska skifte som genomförs under 1990-talet.

Det utbildningspolitiska språket börjar dock förändras redan under 1970-talet. Begreppet *likvärdighet* börjar nu successivt användas för att komplettera begreppet *jämlikhet*, i meningen »genom kompensatoriska åtgärder» (Lindensjö & Lundgren 2000). Efter hand kommer emellertid *likvärdighet* allt mer att ersätta *jämlikhet*, i synnerhet från och med 1990-talet (Hwang 2002). Genom att införa likvärdighetsbegreppet tonar man ned den radikalitet som jämlikhetsbegreppet konnoterar.

Förskjutningen från jämlikhet till likvärdighet får också näring av de allt skarpare krav som reses på att skolan behöver anpassas efter de krav elevernas föräldrar ställer, liksom den behöver effektiviseras och öka sin produktivitet. En viktig del av det politiska sammanhang som omger omvandlingen från jämlikhet till likvärdighet är en allt mer utbredd uppfattning om att utbildning är en investering som kan ge avkastning i form av ökad tillväxt och internationell konkurrenskraft.

Fokus för skolans fostran av framtida medborgare har här allt mer kommit att riktas mot arbetsmarknaden och den överordnade målsättningen för skolans verksamhet bestående allt mer i att skapa konkurrenskraft. Utbildning omvandlas härmed från en social rättighet till en vara; både inåt, i relation till den egna befolkningen, och utåt, gentemot den omgivande världen. Liksom i en rad andra länder har det också blivit allt mer vanligt att beskriva utbildning i termer av *humankapital*, som ett slags mänskligt råmaterial vilket kan förädlas och förräntas (Simons & Masschelein 2008, Dahlstedt & Hertzberg 2011).

Under 1990-talet lanseras dessutom konceptet *livslångt lärande*, i Sverige såväl som i många andra länder. Med idén om livslångt lärande förskjuts utbildningspolitikens fokus från skolan som utbildningsinstitution till själva lärandet. Lärandet tar inte slut i och med avslutade gymnasie- eller högre studier, utan är ett kontinuerligt, livslångt projekt. Lärandet är inte bara livslångt, utan även livsvitt (Skolverket 2001). Lär oss gör vi i alla tänkbara läromiljöer, formella såväl som informella, från det att vi föds till det att vi dör.

Enligt detta sätt att se på och organisera utbildning omvandlas i någon mening hela samhället, om man så vill livet självt, till en skola för livslångt lärande (Hultqvist & Petersson 2000). Statens roll när det gäller utbildning är inte längre att styra och diktera, utan snarare att möjliggöra och stimulera, koordinera och följa upp. I detta ljus framstår individen som i grunden auto-

nom, självgående och som förmögen att själv ta ansvar för sitt lärande (Dove-mark 2007, Olson 2008).

Om vi summerar de huvudsakliga utvecklingslinjerna i svensk utbildningspolitik under de senaste två decennierna, kan man således tala om att det under denna period ägt rum en betydande omvandling i synen på utbildningens utformning och roll i samhället. Från att i allt väsentligt ha varit ett samhälleligt projekt, ett medel för att omfördela resurser och utjämna klyftor i samhället, kom utbildning allt mer att definieras som ett individuellt projekt, genom en gradvis ökad betoning på individens valfrihet och ansvar, likvärdighet och livslångt lärande som utbildningspolitiska ledstjärnor.

## ENTREPRENÖRSKAP PÅ AGENDAN

Det är i denna utbildningspolitiska kontext begreppet *entreprenörskap* introduceras. Begreppet blir under 1990- och 2000-talen ett nyckelord i svensk utbildningspolitisk debatt. Många av dem som manar på för en långtgående förändring av svenskt skolväsende argumenterade med starkt fokus för undervisning i entreprenörskap. Entreprenören träder här fram som en oantastlig person, närmast en samtida hjälte, »en bärare av ljuset och tillhandahållare av det goda ... en brinnande fackla mitt i ett mörker av monotont malande byråkrati» (Styrhe 2005 s 170). Med denna starkt positiva laddning följer att begreppet blir eftertraktat i en mängd olika sammanhang. Entreprenörskap omtalas lite varstans, för att beteckna en lång rad företeelser och fenomen i samhället (Teshahoney & Dahlstedt 2008). På så sätt kan man säga att ett ekonomiskt språkbruk förts över från ekonomins till andra sektorer i samhället (t ex Lindqvist 2001).

Vad var då motiven till att vid den här tidpunkten introducera begreppet entreprenörskap i svensk utbildningspolitisk debatt? När frågan om entreprenörskap i mitten av 1990-talet på allvar började vinna gehör i debatten var motivet till att införa undervisning i entreprenörskap huvudsakligen relaterat till arbetsmarknadens behov. Man ville öka ungdomars benägenhet att starta egna företag efter genomgången utbildning, eftersom det ansågs få goda effekter för landets arbetsmarknad och ekonomi. Vi kan se ett tydligt exempel på hur argumentationen fördes i följande citat, hämtat från *I entreprenörskapets tecken* (Ds 1997:3 s 3), den första statliga utredningen om entreprenörskap i skolan:

Globalisering och snabb teknisk utveckling driver fram flexiblare arbetsorganisationer vilket ökar behovet av handlingskraftiga individer. Kravet på individuell problemlösningsförmåga, initiativförmåga samt förmåga att vara kreativ och flexibel ökar, liksom behovet av självtillit. För att trygga tillväxt och sysselsättning måste vi helt enkelt få till stånd ett ökat inslag av entreprenörskap i bemärkelsen individuell företagsamhet i hela samhället. Det finns ett utbrett samförstånd om att grunden för entreprenörskap och företagsamhet måste läggas i skolan. /.../ Det är väsentligt att utvecklingen mot ett mer entreprenörsinriktat utbildningssystem på olika sätt uppmuntras och

att informationen om hur företagsamhet kan främjas på olika nivåer i utbildningssystemet sprids.

Detta utdrag åskådliggör flera återkommande teman i det tänkande om entreprenörskap som tar form under mitten av 1990-talet. Ett av dessa teman är just idén om att grundläggande omvandlingar i omvärlden gör mobilisering av entreprenörskap i utbildningssammanhang oundviklig. I citatet ovan tecknas en närmast tvingande logik: »Globalisering och snabb teknisk utveckling driver fram», »grunden för entreprenörskap och företagsamhet måste läggas i skolan». Entreprenörskap framstår i detta ljus inte som en utbildningspolitisk prioritering utan snarare som en nödvändighet, ett tvång (Dahlstedt & Tesfahuney 2010).

Av citatet framgår klart att det är den svenska arbetsmarknadens behov av arbetskraft som motiverar satsningen på entreprenörskap, och att det är skolan som ska sörja för att morgondagens arbetskraft etablerar de önskvärda förhållningssätten; »individuell företagsamhet i hela samhället». I förgrunden för argumentationen står tillväxt och produktivitet. Viljan att inom utbildningspolitiken ta hänsyn till näringslivets önskemål om ekonomisk tillväxt och produktivitet tidigare, har framförts först och främst av aktörer till höger på den partipolitiska skalan (Lundahl 1997). När det gäller önskan att föra in entreprenörskap i utbildningssammanhang har det emellertid funnits en stark politisk konsensus under 1990- och 2000-talen: »Det finns ett utbrett samförstånd om att grunden för entreprenörskap och företagsamhet måste läggas i skolan» (citerat ovan).

Utdraget åskådliggör även ett annat återkommande tema i talet om entreprenörskap i skolan, nämligen skapandet av entreprenören som subjekt, med en viss uppsättning värden, förmågor och egenskaper. Det är just dessa värden, förmågor och egenskaper som undervisningen i entreprenörskap syftar till att frammana hos eleverna. Kreativitet, självständighet, flexibilitet, initiativförmåga, problemlösningsförmåga och självtillit är några av de egenskaper som man vill se hos eleverna, och detta ska åstadkommas genom undervisning i entreprenörskap.

Förespråkarna för entreprenörskapande undervisning föreställer sig här ett lärostoff som förändrar den enskilde individen på ett påtagligt och mycket positivt sätt (Leffler 2006, Mahieu 2006). Förändringen, eller snarare förändlingen, av individerna syftar till inget mindre än att förändra deras attityder. En rad policydokument från 1990-talet och framåt uttrycker en stark önskan om att egenföretagande ska framstå som ett mer önskvärt, möjligt och rimligt alternativ hos de ungdomar som tar steget ut på arbetsmarknaden.

Attitydpåverkan lyfts exempelvis fram som ett viktigt motiv till den satsning på entreprenörskap i svenskt skolväsende som föreslås i 1995 års sysselsättningsproposition:

Attityder spelar en avgörande roll för företagsamhet och entreprenörskap. /.../ En ökad betoning av entreprenörskap i utbildningssystemet motiveras inte enbart av behovet av ett mer företagsvänligt klimat. I en företagsam kultur i vid bemärkelse ingår generella kvalifikationer som kreativitet, initiativförmåga och flexibilitet. Problem-

lösningförmåga betecknas som ett centralt mål i de nya läroplanerna. (Prop. 1995/96:222 § 5.2.2)

Om vi relaterar denna argumentation till den analys av styrning och subjektskapande som tar sin utgångspunkt i Foucaults syn på utbildning, blir det tydligt att den rör styrning genom formande av elevernas mentalitet, subjektivitet eller själv, det vill säga »governmentality». Entreprenörskap, såsom det framställs i policydokumenten, handlar om att forma entreprenöriella subjekt, villiga och benägna att identifiera sig själva enligt gängse principer för hur ett sådant subjekt är beskaffat. Den avgörande fråga som den entreprenörskapande pedagogiken, och de olika aktörer som är involverade i den, tar sig an är med vilka medel elever ska fås att själva vilja ta initiativ, göras motiverade, fås att (in)se sin potential, hitta sin inre drivkraft. Som ett led i att stärka elevers autonomi, självtillit, vilja att lära och motivation iscensätts en bred repertoar av jag-teknologier, pedagogiska interventioner riktade mot elevernas själv.

I den passage som följer direkt efter citatet ovan introduceras ett tredje centralt tema i talet om entreprenörskap i skolan, nämligen önskan om en skola i nära samverkan med en rad olika aktörer i närsamhället, i synnerhet det lokala arbetslivet:

Men attityder till entreprenörskap formas också av närsamhället utanför skolan. En skola som främjar entreprenörskap bör därför utgöra en väl integrerad del av det övriga lokalsamhället. Med kommunaliseringen av skolan och reformeringen av gymnasieskolan har dörren öppnats för nya lösningar. Vi ser också hur olika utbildningsformer växer fram med starkare betoning på samverkan mellan skola och arbetsliv samt anpassning till lokala förutsättningar. Det är viktigt att denna utveckling fortsätter och uppmuntras. (Prop. 1995/96: 222 § 5.2.2)

När visionen om entreprenörskap i skolan formulerades, under mitten av 1990-talet, var den tydligt kopplad just till frågan om skolans nära samarbete med lokala aktörer, en fråga som överhuvudtaget utgjorde ett av de främsta motiven till den generella decentralisering som nu genomfördes inom det svenska skolväsendet. Idén om skola i samverkan genomsyrar många policydokument på 1990-talet, vilka inte enbart rör entreprenörskap utan även de utmaningar som den svenska skolan i stort står inför, på tröskeln till det nya millenniet:

Förhållandet mellan skola och arbetsliv har förändrats. Skolan ger inte längre några säkra inträdesbiljetter till särskilda yrken, som eleverna kan se framför sig och som kan motivera ansträngningarna i skolan. Arbetslivet måste vara med och ta ett ansvar för skolan. Med ett ökat ansvar bör följa en möjlighet att vara med och påverka undervisningens innehåll och uppläggning. /.../ Skolan har mycket att lära av verksamheter utanför skolan, av det lokala arbetslivet, av institutioner och människor i närsamhället. (Skr. 1996/97:112 s 31)



Även samverkan med lokalsamhället, och då inte minst det lokala arbetslivet, beskrivs således som en nödvändighet. »Arbetslivet måste vara med och ta ett ansvar för skolan» (citrat ovan). Här framställs det som självklart att näringslivet bör få tillträde till skolans domäner, som om näringslivet har ett legitimt ansvar för att forma skolans verksamhet. Med viljan att gynna entreprenörskap understryks det lokala sammanhangets betydelse för utbildningspolitiken, eftersom entreprenörskap som sådant antas gynnas av lokalt samarbete. Ledstjärnan för detta sätt att förstå skolans roll i samhället och lokalsamhället var »den öppna skolan»:

Att skolan är öppen kan innebära flera saker: att den är öppen för alla elever och för alla elevers erfarenheter, att den karaktäriseras av ett öppet samtal där alla får säga sin mening och bli bemötta med respekt, att undervisningen öppnar sig för de resurser som finns i samhället omkring, att det är öppet för föräldrar att komma till skolan och påverka dess arbete osv. Man kan också tala om den öppna skolan som ett rum som kan utnyttjas av lokalsamhället, ett rum också i fysisk mening: skolans lokaler. Öppnar man skolan på detta sätt, öppnar man också för kontakter och inflytanden, som kan berika skolarbetet. Vi menar att dessa former av öppenhet hänger samman, och att om gränserna mellan skolan och närsamhället luckras upp kan det leda till att skolan kommer att präglas av öppenhet i flera avseenden. (SOU 1997:121 s 220)

Manandet till samverkan mellan olika aktörer, i och kring skolan liksom i relation till andra arenor, kan förstås som del av en specifik form av styrning, ett slags »government through community» (Rose 1999 s 176), som görs möjlig genom återöppande och mobilisering av den lokala gemenskapen. I tänkandet om den entreprenörskapande skolan föreställer man sig att det i lokalsamhället ska växa fram nya nätverk av relationer mellan skola och lokalsamhälle. I denna lokala kontext antar lärandet nya former. Skolan kan inte längre ses som en isolerad arena, utan som en mötesplats där en rad olika aktörer samsas om utrymmet (Dahlstedt 2009, Dahlstedt & Hertzberg 2011). I namn av samverkan och partnerskap uppträder härmed nya domäner för styrning, med bestämda former för ansvarstagande och ansvarsutkrävande, som involverar inte bara staten, utan en rad olika intressenter, ideella föreningar, föräldrar, eldsjälar, företag (Popkewitz 2002, Andersson 2006).

Men det var vid denna tid inte bara inom utbildningspolitiken som idén om lokalsamhällets betydelse lyftes fram. Samtidigt framfördes liknande tankegångar inom näringslivspolitik. Här sågs den lokala sociala miljön, och det lilla företaget, som en miljö där idéer, produkter och tjänster lättare kunde utvecklas. Bland annat därför att relationerna i dessa mindre sammanhang antogs vara mer »täta», präglade inte bara av ekonomiska, utan även icke-ekonomiska hänsynstaganden, inte minst tillit och ömsesidigt förtroende; så kallat »socialt kapital». Detta kapital ansågs gynna såväl produktutveckling som långsiktigt samarbete.

Därtill antogs det lokala sammanhanget eller företaget av ett antal skäl vara mer flexibelt: det är mer anpassningsbart till ändrade förutsättningar, det

utgör socialt en mer tillåtande miljö där idéer kan flöda fritt, det kan lättare ställa om den befintliga produktionen (Piore & Sabel 1984). Kort sagt: inom näringslivspolitikerna antogs det att kreativiteten och flexibiliteten ökar på arbetsplatser där människor känner varandra någorlunda väl och därför litar mer på varandra. Bland annat mot bakgrund av detta strävade näringslivspolitikerna efter att gynna ekonomisk utveckling och företagande på lokal och regional nivå.

Framhållandet av tillit i detta specifika sammanhang var del av en mer generell idé som blev allt mer framträdande under 1990-talet, vilken gjorde gällande att starka lokala nätverk bidrar till uppkomst av tillit och lojalitet mellan människor och mellan människor och samhällets institutioner. I det att mobilisering av lokalsamhällets skilda krafter i olika samverkansformer antas få det »sociala kapitalet» att blomstra förutsätts den på en och samma gång främja demokratisk och ekonomisk utveckling. Också i detta fall har vi att göra med ett slags »government through community», som i namn av den lokala gemenskapen upprättar en domän vars krafter och resurser kan mobiliseras och anammas för iscensättande av allehanda styrningstekniker (Rose 1999 s 176). Idén om betydelsen av det lokala har fått stort genomslag, och den framstår lätt som sympatisk; lokalsamhällets gemenskap framträder som en naturlig och idyllisk social ordning där en rad lika naturliga relationer mellan människor och andra lokala aktörer utvecklas. Men likväl är denna »naturliga» sociala ordning föremål för allehanda politiska ambitioner och program, och präglad av maktasymmetrier (Rose 1999 s 168).

Under 1990-talet möttes således näringslivs- och utbildningspolitikerna i ett gemensamt intresse för och fokus på det lokala och på samverkan mellan offentligt, frivilligt och privat. Framhållandet av entreprenörskap i skolan tog form i skärningspunkten mellan dessa två politikområden (Leffler 2006, Mahieu 2006). På den här punkten skiljer sig satsningen på entreprenörskap i skolan från många liknande satsningar eller projekt. Initiativet till att föra in entreprenörskap i skolans undervisning togs nämligen inte på Utbildningsdepartementet, utan på Näringsdepartementet (Mahieu 2006). Den första statliga utredningen om entreprenörskap i skolan, *I entreprenörskapets tecken* (Ds 1997:3), genomfördes på uppdrag av Näringsdepartementet, som en del av näringslivspolitikerna. Av den anledningen har också de statliga målsättningarna med entreprenörskap i skolan formulerats utanför och fristående i relation till de gällande läroplanerna.

Den satsning på entreprenörskap som påbörjas på 1990-talet är dock långt ifrån någon specifikt svensk företeelse. Den är snarare del av en långt mer omfattande, internationell utbildningspolitisk trend (se t ex Henry, Hill & Leitch 2001). Tunga, överstatliga aktörer som OECD och EU identifierade redan tidigt under 1990-talet behovet av ökat entreprenörskap i sina medlemsländer och skolan pekades ut som en av de institutioner som kunde bidra till att åstadkomma önskade förändringar på denna punkt. Under 2000-talet har gynnande av entreprenörskap blivit en del av EU:s så kallade Lissabonstrategi, som syftar till att stärka EU-områdets konkurrenskraft i den globala kunskapsekonomin. Även om dessa aktörer saknar beslutsrätt och formellt, direkt inflytande över svensk utbildningspolitik, får deras initiativ inte sällan

genomslag också på nationell nivå, genom indirekta styrinstrument som utbildningsmässiga undersökningar och nationella jämförelser, utnämmandet av »best practices», överenskommelser och gemensamma målformuleringar, inte minst när de ekonomiska målen framhålls (Mahieu 2006).

## ENTREPRENÖRSKAP: OM, I ELLER FÖR?

Vad avser undervisning i entreprenörskap har det funnits olika synsätt på hur den kan eller bör vara utformad (se Holmgren & From 2005, Mahieu 2006, Svedberg 2007). Vilka kunskapsmål bör den ha och vad kan eller bör den egentligen innehålla? För att tydliggöra dessa olikheter kan vi för det första göra en uppdelning mellan undervisning i entreprenörskap i en snäv respektive bred mening, som är beroende på hur entreprenörskap definieras (Stevenson & Lundström 2002, Leffler 2006). Denna uppdelning tydliggör olikheter med avseende på undervisningens lärandemål.

Ett entreprenöriellt lärande i snäv mening fokuserar kunskaper i ekonomi, medan entreprenöriellt lärande i vid mening relaterar till utbildningen i allmänhet. Den förstnämnda inriktningen består i första hand av lärande om företagande som verksamhet, om hur det går till att starta och ha ett eget företag. Den breda inriktningens lärande strävar efter att forma elever och studenter som har de dispositioner som beskrivs som kännetecknande »entreprenören». Han eller hon är företagsam, kreativ, flexibel, har förmågan att fatta beslut och utveckla idéer. Vi kan alltså se att det inom utbildningspolitiken framför allt är den senare, bredare definitionen av begreppet »entreprenör» som har vunnit gehör, en tendens som blivit allt starkare under 2000-talet (Mahieu 2006).

Ett annat sätt att tydliggöra skillnaderna mellan olika former av lärande om entreprenörskap är att göra en åtskillnad mellan utbildningen om, respektive i entreprenörskap. Denna uppdelning tar i större utsträckning än den förra upp olikheter vad avser undervisningens innehåll. Med utgångspunkt i denna uppdelning beskriver dåvarande Nutek, Verket för näringslivsutveckling, hur man från myndighetshåll föreställer sig vad utbildningen i entreprenörskap innehåller och syftar till:

Utbildning *om* entreprenörskap inkluderar kunskaper om entreprenörskapets natur och förutsättningar. Det ger en djupare förståelse och insikt i entreprenörens tänkande och handlande. Många universitetsutbildningar med rubriken entreprenörskap kan hänföras hit. Effekten av denna typ av utbildningar är en ökad förståelse i samhället för entreprenörer och är nödvändig för att skapa bra regelsystem och samhällsklimat för entreprenörer. Relativt få deltagare blir entreprenörer och börjar förverkliga sina idéer.

Träning *i* entreprenörskap baseras ofta på en konkret idé som förverkligas i ett mer eller mindre skarpt läge. Här utvecklas de kunskaper och kompetenser som det successivt finns behov av för att idén ska kunna utvecklas. Ett bra exempel på detta är en starta eget kurs [sic!] som baseras på en egen affärsidé. /.../ Det handlar helt enkelt

om att genom praktisk idéutveckling etablera och använda de förmågor, attityder och kunskaper som krävs för att konkret kunna förverkliga en aktuell idé.

Träning *för* entreprenörskap (entreprenörskapsanda) innefattar en förberedande träning för att utveckla de attityder, förmågor och förhållningssätt som genererar ett dynamiskt tänkande och handlande. Här finns också en träning i ett aktivt ansvarstagande för sig själv och andra, idéutveckling, projektledning, etc. Kreativitet är ibland ett separat träningsmoment, men oftast en naturlig konsekvens av olika arbetssätt, eftersom det krävs nya idéer för att lösa konkreta situationer. Träning för entreprenörskap innebär att öka entreprenörandan som ligger till grund för ett yrkesarbetande i form av anställning eller eget företagande. (Nutek 2007 s 24 f; kursiv i original)

Vi kan alltså se att utbildning *om* entreprenörskap primärt ses som en angelägenhet för universitet och högskolor, medan utbildning *i* och *för* entreprenörskap ses som en del av utbildningen i grundskola och gymnasium. Utbildning i entreprenörskap genomförs vanligen genom praktik, till exempel genom att eleven själv eller tillsammans med sina kamrater utvecklar en vara eller tjänst som kan säljas på en marknad. Då får de själva ta ansvar för steget från idé till innovation.

Det kan också röra sig om att de med varierande grad av tillämpning i det verkliga affärlivet tar hand om en regelrätt affärsmässig verksamhet, exempelvis en skolcafeteria. Entreprenörskapande bygger här på principen om ansvariggörande genom praxis, det vill säga lärande som görande. Utbildningen för entreprenörskap är något mer teoretisk till sin karaktär och kombinerar praktiska övningar med en mer direkt undervisande verksamhet, som syftar till att de entreprenöriella dygderna – kreativitet, självständighet, lekfullhet och så vidare – ska föras över till eleverna.

Denna definition av utbildning i entreprenörskap har varit starkt inflytelserik och riktninggivande, när det gäller de satsningar på entreprenörskap i skolan som genomförts i Sverige. Nutek var en statlig myndighet som hade till uppgift att stärka näringslivets förutsättningar och främja hållbar regional tillväxt. Myndigheten, som avvecklades 2009 då verksamheten övergick till Tillväxtverket, var under 2000-talet en av de allra mest centrala och inflytelserika aktörerna inom området entreprenörskap i skolan.

Mellan 2005 och 2008 ansvarade Nutek för den dittills största satsningen på entreprenörskap i skolan, det så kallade Nationella entreprenörskapsprogrammet (Nutek 2007, 2008). Detta landsomfattande projekt hade som övergripande målsättning att öka ungdomars »entreprenörsanda», så att fler unga i framtiden ser företagande som ett lika naturligt val som att vara anställd. Eftersom myndigheten ville skapa »en röd tråd» i det svenska utbildningssystemet, riktade sig programmet till samtliga utbildningsinstitutioner; från förskola, grundskola och gymnasium till högskola och universitet:

Satsningen tar sitt avstamp i ett entreprenöriellt förhållningssätt från förskola till högskola och universitet. När entreprenörskap löper

som en röd tråd genom hela utbildningssystemet får det genomslagskraft. En individ som formas av entreprenöriellt lärande i skolan blir en arbetskraftstillgång för befintliga organisationer. Entreprenörskap ger också modet att våga flyga – att starta sitt eget företag och förverkliga livsdrömmar. Kreativa förmågor träder fram och skapar framgång i näringslivet. Vilken väg någon än väljer att vandra är kreativitet, lekfullhet och mod viktiga egenskaper som bär individen framåt och leder till fler startade företag och bättre fungerande organisationer. (Nutek 2008 s 11)

Nuteks ambition var således att »mainstreama» utbildningsväsendet till entreprenörskap. Entreprenörskap skulle nå elever och studenter i alla åldrar och finnas med under hela skolgången. Utbildning i entreprenörskap är därmed något mer än bara ett tillägg till den befintliga undervisningen.

Nutek anger i sin programförklaring tydligt vad det är man vill åstadkomma. För det första blir den i entreprenörskap utbildade individen antingen en tillgång för redan existerande organisationer och företag i svenskt arbetsliv, eller så skapas incitament till att starta ett eget företag. För det andra utvecklas hela personligheten; entreprenörskap ger modet att »våga flyga» och förverkliga livsdrömmar, väcker kreativitet och lekfullhet. Återigen, de som propagerar för entreprenörskap i utbildningen har höga anspråk, dels på att kunskaperna är av värde för alla, individen såväl som kollektivet, dels på att kunna förändra hela den lärande individen på ett positivt och fördelaktigt sätt. Det är helt uppenbart att det är den »breda» definitionen av entreprenörskapsundervisning som vägleder Nuteks arbete.

I enlighet med den decentraliserade styrningsfilosofi som väglett organisationen av det svenska skolväsendet sedan 1990-talet har skolor runtom i landet genomfört en bred repertoar av satsningar och program i syfte att lära eleverna entreprenörskap. Inom ramen för Nuteks nationella handlingsprogram utvecklades flera olika strategier för att arbeta i riktning mot lärandemålen (se Nutek 2008). Kommuner, regioner och enskilda skolor utvecklade egna arbetssätt. I vissa regioner etablerades sammanhållna program för skolor i flera av regionens kommuner. I Stockholms län fick till exempel tjänstemän i kommunal skolförvaltning, studie- och yrkesvägledare samt lärare stöd för att formulera lokala handlingsplaner för implementeringen av det entreprenöriella lärandet i skolan.

I andra regioner och kommuner initierades lokala projekt i skolor och kommuner vilka arbetade fram specifika pedagogiska modeller för det entreprenöriella lärandet, i form av mässor, utställningar och andra i tid avgränsade projekt. I flera fall bildades ideella föreningar som tog som sin uppgift att främja barn och ungdomars intresse för naturvetenskap, teknik, uppfinningar eller problemlösning. Dessa föreningar var alltså externa i relation till skolans organisation och bjöds in till skolan som ett komplement till den reguljära undervisningen.

En tredje form av projekt i det nationella handlingsprogrammet riktade in sig på att förbättra kontakterna mellan skolan och det lokala näringslivet. Utformningen av dessa kontakter kunde ta sin utgångspunkt i ett befintligt

missnöje med den egna verksamheten kring PRAO, praktisk arbetslivsorientering, eller i en brist på kontakt mellan skola och arbetsliv. Ett exempel är det arbete som bedrivits i Västerås, där lokala företag fungerade som fadderföretag för klasser i grundskolans årskurs fem. Dessa faddrar fick sedan följa klassen under flera år. Fadderföretagen rekryterades företrädesvis bland elevernas föräldrar. Vidare bjöds anställda på företaget in för att delta i skolans undervisning, i ämnen som kunde knytas till företagets produktion. Under grundskolans sista år intensifierades kontakterna och eleven bjöds in till företaget för att göra fördjupningsuppgifter och projektarbeten som tog sin utgångspunkt i företagets verksamhet.

I och genom detta samarbete mellan skola och näringsliv etablerades nätverk mellan skola, föräldrar och företag. Ett annat exempel är Tingsryd, där kommunen gav lokala företagare möjlighet att förmedla sina perspektiv på företagandets och arbetets villkor till både elever och lärare, bland annat genom att anordna studiebesök på lokala företag för lärarna, samt genom att delta i att utbilda lärare, skolledare och vägledare i entreprenörskap. Företagen blev även delaktiga i att utforma skolans undervisningsmaterial. Vidare etablerades olika kontaktytor mellan skola och företag, bland annat genom att man utbildade och certifierade 50 »yrkesambassadörer», som skulle fungera som kontaktpersoner mellan skola och arbetsliv.

En fjärde form av projekt i Nuteks nationella handlingsprogram strävade efter att integrera »entreprenöriella förhållningssätt» i undervisningen. Dessa satsningar kunde se lite olika ut. I en del fall infördes undervisning om entreprenörskap, genom att förmedla kunskaper om entreprenörskapets natur och förutsättningar samt ge en förståelse för entreprenörens tänkande och handlande. I andra fall strävade man efter att ge utbildning i entreprenörskap, vilket innebar att man dels förmedlade kunskaper i affärsstrategier, marknadsföring, ekonomi och hur man förverkligar idéer, och dels att man strävade efter att förändra attityder hos eleverna i syftet att få dem mer ansvarstagande och målmedvetna. Slutligen ville man förmedla kunskaper för entreprenörskap, genom att utveckla förmågor och förhållningssätt, i syfte att skapa ett »dynamiskt tänkande och handlande» (Nutek 2008 s 29).

## BEFRIELSENS PEDAGOGIK?

I utbildningssammanhang, liksom i en rad andra sammanhang, framstår entreprenören som något av en »modern hjälte» (jfr Ball 2008). I offentliga utredningar, departementsskrivelser, måldokument och projektplaner som lyfter fram entreprenörskapsundervisningens nytta beskrivs en tydlig och förhållandevis särpräglad slutprodukt av undervisningen: entreprenören, den entreprenöriella eleven eller individen. Han eller hon är flexibel, kreativ, initiativrik och självständig, äger förmågan att kunna ta initiativ, lösa problem och fatta beslut. Utrustad med dessa entreprenöriella förmågor kommer han eller hon att bli nyttig för samhällets ekonomi. Det finns inget bristfälligt eller problematiskt med den elev eller individ som träder fram ur policytexterna. Denna person är utrustad med mycket högt värderade och starkt positivt laddade egenskaper, en hjälte, innovatör eller ledare.

Undervisningen i entreprenörskap syftar till att förändra ett brett spektrum av den enskilde elevens personlighet. Att göra en människa mer kreativ, mer initiativtagande, mer självständig, mer flexibel, mer iderik är en omfattande uppgift, som tar sikte på en omvandling av en stor del av personligheten. Med ett entreprenöriellt förhållningssätt kan eleven övervinna de hinder som negativa tankemönster och vanor utgör. Undervisningen i entreprenörskap utlovar således en hel del. Löftet är att utveckla eller rentav befria eleven. I det avseendet finns det vissa likheter mellan entreprenörskapandets pedagogik och den progressiva pedagogik som tog form under den förra delen av 1900-talet och som bidrog till att starkt forma undervisningen i den svenska skolan, framför allt under den senare delen av detta sekel (Hartman, Lundgren & Hartman 2005).

Den progressiva pedagogiken kännetecknades bland annat av att eleven och dennes individuella utveckling sattes i centrum för verksamheten (Arfwedson 1998), vilket förutsätter ett visst mått av frihet och autonomi liksom medföljande ansvarstagande under lärandeprocessen. Mycket av innehållet i denna pedagogik kan förstås som en reaktion på de pedagogiska doktriner och praktiker som fanns tidigare, vilket John Dewey, en av den progressiva pedagogikens förgrundsgestalter själv påpekade:

Om man försöker formulera den utbildningsfilosofi som finns implicit i den nya pedagogiken, tror jag att man se vissa gemensamma principer /.../: att tvinga på uppifrån ställs mot att uttrycka och utveckla individualiteten; disciplin ställs mot fri aktivitet; inläring genom texter och lärare – mot inläring genom erfarenhet; förvärvandet av isolerade färdigheter och tekniker genom drillövningar ställs mot förvärvandet av färdigheter som ett medel att uppnå mål som är direkt relevanta; att man förbereder sig för en mer eller mindre avlägsen framtid ställs mot att man gör det mesta möjliga av livet just nu; statiska mål och material ställs mot att man gör sig förtrogen med en föränderlig värld. (Dewey 2004 s 168)

Den progressiva pedagogikens fördelar framträder här i relief till den traditionella pedagogikens nackdelar. Förespråkarna för undervisning i entreprenörskap använder ofta samma slags retoriska stil i sin redogörelse för hur den svenska skolan är och vad den borde vara. Det entreprenöriella lärandet beskrivs som motsatsen till den traditionella undervisning som påstås präglad dagens skola (Leffler 2006). Med entreprenörskap i undervisningen påstås skolan bli mer öppen, verklighetsförankrad och samarbetsvillig, mindre stängd och isolerad (jfr Berglund & Holmgren 2007).

Det entreprenöriella lärandet beskrivs som dialogiskt, det traditionella som monologiskt; det entreprenöriella lärandet som fullständigt, det traditionella som amputerat, den entreprenöriella eleven som professionell och aktiv, eleven i den traditionella skolan som passiv (Ds 1997:3; Johannisson, Madsén & Wallentin 2000). Det entreprenöriella förhållningssättet hjälper eleven att komma runt de hinder som negativa tankemönster utgör och det befriar denne också från den negativa inverkan som den traditionella undervisningen kan ha. Argumentationen tydliggjorde vi redan i början av detta avsnitt: utbild-

ningen i entreprenörskap skapar, enligt dess förespråkare, tydliga positiva värden för samhället och individen – lärogodset är till nytta för såväl individen som arbetsmarknaden.

## ENTREPRENÖRSKAP, MAKT- OCH JAG-TEKNOLOGIER

En av ambitionerna med undervisningen i entreprenörskap var att skolan i större utsträckning än tidigare skulle samverka med det omgivande samhället, och framför allt med den lokala arbetsmarknaden. Företag i lokalsamhället skulle ges möjlighet att delta i och utforma undervisningen. Genom den entreprenörskapande pedagogiken ville man etablera nätverk mellan skola, företag, kommuner, lokalsamhälle och i vissa fall föräldrar.

Men om vi utgår från Nuteks omfattande verksamhet, förefaller det dock som om kontakten mellan skolor (på kommunal nivå) och projektorganisationer som är specialiserade på entreprenörskapsutbildningar (organiserade på läns- eller myndighetsnivå) har varit betydligt mer omfattande än samverkan mellan skola och lokalt förankrade företag (se t ex Berglund & Holmgren 2007, Nutek 2008).

Strävan efter samverkan med arbetsmarknad och näringsliv tycks huvudsakligen ha resulterat i att ett företags- eller näringslivsanpassat perspektiv på undervisningens lärogodset har fått ett större utrymme i skolan. Nätverkande i lokalsamhället, vilket varit en viktig del av visionen om »den öppna skolan», har haft en något mindre framskjuten position. Visionen om »skolan mitt i byn» (förorten, lokalsamhället; jfr Dahlstedt & Hertzberg 2011) förefaller inte ha varit central i den svenska versionen av lärande för entreprenörskap.

Samtidigt har kritiker påpekat att frågan om hur de relativt långgående lärandemålen för undervisningen i entreprenörskap ska uppnås inte har diskuterats särskilt ingående (Berglund & Holmgren 2007). Det har bland annat noterats att det i allt väsentligt saknas en tydlig beskrivning av hur innehållet i undervisningen är tänkt att resultera i de kunskaper och egenskaper som är undervisningens mål, såsom flexibilitet, kreativitet, självständighet, problemlösningsförmåga eller initiativförmåga; i så måtto saknas en genomarbetad didaktisk modell för lärande i entreprenörskap.

Målet med undervisningen i entreprenörskap är betydligt mer tydlig än beskrivningen av lärandeprocessen, hävdar kritikerna (Holmgren & From 2007), och när de pedagogiska idéerna kommer till uttryck, ges sällan en tydlig och detaljerad bild av hur aktiviteterna leder till att nya kunskaper etableras. Det förefaller som att innehållet i undervisningen är underordnad själva målsättningen, att fostra en entreprenöriell individ. Det är därmed undervisningens slutprodukt som är det centrala: den person som med ett stort mått av kreativitet, flexibilitet, initiativförmåga och självständighet är redo att ta steget ut på arbetsmarknaden och med en gång bli nyttig för samhälls-ekonomi. Om det inte finns lediga arbeten, får han eller hon starta eget; du är din egen lyckas smed.

Värnandet av entreprenörskap är ingen tillfällig satsning, utan något som på senare tid har framhållits starkt, inte minst av den nuvarande borgerliga svenska regeringen, som anser att »entreprenörskap ska löpa som en röd tråd



genom hela utbildningssystemet» (Regeringskansliet 2009 s 9). I den mening skulle man kunna tala om framväxten av en entreprenörskapande skola. Det entreprenöriella lärandet betonar starkt ekonomisk nytta framför andra värden. Elevernas attityder till egenföretagande ska bli mer positiva.

Lärogodsets utformning med dess tydliga fokus på kreativitet, flexibilitet och självständighet är direkt relaterad till dess nytta på arbetsmarknaden. Med hänvisning till Aihwa Ong (2006) skulle man kunna se det lärande för entreprenörskap som här tar form som ett slags styrning, som förbinder elever och deras subjektivitet med marknadens specifika rationalitet. Detta lärande skapar dels rum för entreprenörskap, i ett spektrum som sträcker sig från det fysiska (till exempel i form av praktikplatser på befintliga företag) till det imaginära (till exempel i form av låtsasföretag), och dels entreprenörskapande subjekt, entreprenörer, med en viss uppsättning tänkta förmågor eller karakteristika. De interventioner som denna pedagogik möjliggör är inte avgränsade till skolan som arena. De är snarare förgrenade runtom i lokalsamhället och »samhällskroppen», och involverar en mängd olika aktörer; statliga och icke-statliga, nationella och lokala, regionala och transnationella, nätverk såväl som enskilda individer.

För att knyta an till Foucaults (2008b) begreppsapparat: skolans program för entreprenörskap består av såväl jag-teknologier som maktteknologier. Den styrning som denna doktrin för lärande möjliggör utgör ett slags management av »självet», där elever fås att fortlöpande arbeta med eller bearbeta sig själva, i syftet att »optimera sina val, duglighet och konkurrenskraft under turbulenta marknadsbetingelser» (Ong 2006 s 6), det vill säga bli entreprenörer.

Via allehanda jag-teknologier mejslas eleverna fram som autonoma, förmögna att anpassa sig, ta eget ansvar. Samtidigt markeras starkt nyttogörandet, med ständiga krav på anpassning till arbetsmarknadens krav och förväntningar, där eleven skrivs in i en ekonomisk rationalitet. I takt med att sådana former av medborgarskapande vinner terräng runtom i samhället stöps medborgaren allt mer om till ett entreprenöriellt subjekt, ett företagsamt själv, fostrad enligt det »avancerat liberala samhällets» påbud. »Det företagsamma själv gör ett företag av sitt liv», poängterar Rose (1998 s 154), »söker maximera sitt humankapital, stakar ut sin framtid, söker forma sig för att bli det hon vill».

Med en tilltagande mobilisering av entreprenörskap i skolan utmanas äldre pedagogiska och utbildningspolitiska doktriner eller visioner om undervisningens mål och syfte. I visionerna om entreprenörskap i skolan framstår det som naturligt och logiskt att betona kunskapernas och undervisningens värde för ekonomin, mer specifikt företagen i näringslivet. Hänsynen till den ekonomiska nyttan integreras med de andra lärandemålen och »färgar av sig» på dem. Ett exempel på detta är att löftet om befrielse från den traditionella undervisningens hinder för den personliga utvecklingen går hand i hand med den ekonomiska nyttan.

Den målsättning om befrielse från auktoritära, traditionella undervisningsformer som den progressiva (och den radikala) pedagogiken satte upp anammades av förespråkarna för undervisning i entreprenörskap, men ändrar delvis

dess mål och inriktning. I namn av entreprenörskap framhålls den traditionella undervisningens föregivna oförmåga att utveckla elevernas kreativitet, företagsamhet och framtidstro. Löftet om befrielse skrivs härmed fram som ett löfte om befrielse och företagsamhet, eller snarare företagsamhet som befrielse. I denna version framstår utbildning som befrielse genom företagsamhet.

## ABSTRACT

Dahlstedt, Magnus & Fredrik Hertzberg: The entrepreneurial school: Governmentality, subject formation and entrepreneurship education. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 16, No. 3, pp. 179–198. Stockholm: ISSN 1401-6788

Departing from Michel Foucault's concept of governmentality, the focus of this article is the introduction of entrepreneurial education in Swedish education policy at the turn of the millennium. We analyze the various meanings attached to the concepts of *entrepreneur* and *entrepreneurship* in education policy documents, as well as the main arguments for introducing entrepreneurial education. In policy documents, the entrepreneur is portrayed as being flexible, creative, enterprising and independent, as having the ability to take initiative, solve problems and make decisions. Here, there is an emphasis made on economical utility, and its priority over other values. In conclusion, entrepreneurial education may be seen as a particular kind of governmentality, connecting students and their subjectivity to the rationality of the market.

Keywords: entrepreneurship, governmentality, governing, subject formation, education policy

## LITTERATUR

- Andersson, R. 2006: The unveiling of merit. I T.S. Popkewitz (red): *The future is not what it appears to be*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G. 1998: *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ball, S.J. 2008: New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56(4), 747–765.
- Berglund, K. & Holmgren, C. 2007: *Entreprenörskap och skolan*. Stockholm: Forum för småföretagsforskning.
- Cruikshank, B. 1999: *The will to empower*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dahlstedt, M. 2009: *Aktiveringens politik*. Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. 2011: *Skola i samverkan*. Malmö: Gleerups.
- Dahlstedt, M. & Tesfahuney, M. 2010: Speculative pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(2), 249–274.
- Dean, M. 1999: *Governmentality*. London: Sage.
- Dewey, J. 2004: Erfarenhet och utbildning. I J. Dewey: *Individ, skola, samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dovemark, M. 2007: *Ansvar – hur lätt är det?*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds 1997: 3: *I entreprenörskapets tecken*. Stockholm: Fritzes.
- Englund, T. 1993: *Utbildning som »public good» eller »private good»*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Esping-Andersen, G. 1990: *The three worlds of welfare capitalism*. Oxford: Polity Press.

- Fejes, A. & Nicoll, K. (red) 2008: *Foucault and lifelong learning*. London: Routledge.
- Foucault, M. 1980: *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. 2008a: Regementalitet. I M. Foucault: *Diskursernas kamp*. Stehag: Symposion.
- Foucault, M. 2008b: Självteknologier. I M. Foucault: *Diskursernas kamp*. Stehag: Symposion.
- Hartman, S., Lundgren, U.P. & Hartman, R.M. 2005: Inledning. I J. Dewey: *Individ, skola, samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. 2001: *Entrepreneurship, education and training*. Aldershot: Ashgate.
- Holmgren, C. & From, J. 2005: Taylorism of the mind. *European Educational Research Journal*, 4(4), 382–390.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. 2000: Iscensättningen av samhället som skola. I J. Bjerg (red): *Pedagogik*. Malmö: Liber.
- Hwang, S-J. 2002: Kampen om begreppet valfrihet i skolpolitiken. *Utbildning & Demokrati*, 11(1), 71–110.
- Johannisson, B., Madsén, T. & Wallentin, C. 2000: *Aha! Företagsamt lärande!* Stockholm: Utbildningsradion.
- Leffler, E. 2006: *Företagsamma elever*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 2000: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, M. 2001: *Is i magen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundahl, L. 1997: A common denominator? *International Journal of Training and Development*, 1(2), 91–103.
- Mahieu, R. 2006: *Agents of change and policies of scale*. Umeå: Umeå universitet.
- Nutek, 2007: *Så tänds eldsjälar*. Stockholm: Nutek.
- Nutek, 2008: *Entreprenörskap i stort och smått*. Stockholm: Nutek.
- Olson, M. 2008: *Från nationsbyggare till global marknadsnomad*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Ong, A. 2006: *Neoliberalism as Exception*. Durham: Duke University Press.
- Piore, M.J. & Sabel, C.F. 1984: *The Second Industrial Divide*. New York: Basic Books.
- Popkewitz, T.S. 2002: Pacts/partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education*, 3(2), 122–130.
- Popkewitz, T. S. 2008: *Cosmopolitanism and the age of school reform*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T.S. & Brennan, M. 1997: Restructuring of social and political theory in education. *Educational Theory*, 47(3), 287–313.
- Prop. 1995/96: 222: *Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/96, finansiering m.m.* Stockholm: Fritzes.
- Regeringskansliet. 2009: *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Rose, N. 1995: Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist & K. Peterson (red): *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, N. 1998: *Inventing ourselves*. Cambridge: Polity Press.
- Rose, N. 1999: *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothstein, B. 1986: *Den socialdemokratiska staten*. Lund: Arkiv.
- Schüllerqvist, U. 1995: Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I T. Englund (red): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.

- Simons, M. & Masschelein, J. 2008: Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. I A. Fejes & K. Nicholl (red): *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*. London: Routledge.
- Skolverket 2001: *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket.
- Skr 1996/97:112: *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:121: *Skolfrågor*. Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- Stevenson, L.A. & Lundström, A. 2002: *Beyond the rhetoric*. Stockholm: Swedish Foundation for Small Business Research.
- Styrhe, A. 2005: Ideology and the subjectification of the entrepreneurial self. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 1(2), 168–173.
- Svedberg, G. 2007: *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Tesfahuney, M. & Dahlstedt, M. (red) 2008: *Den bästa av världar?* Stockholm: Tankekraft.